

GEOGRAPHY CURRICULUM IN THE CZECH REPUBLIC: CHALLENGING OPPORTUNITIES E. Hofmann, H. Svobodová, P. Knecht

The content of this chapter is a comparison of the secondary school geography curriculum in the Czech Republic, Slovakia and Poland. We are fully aware that the conceptions as well as contents of geography education differ in every single country with respect to geographical knowledge, due to the country's history, language and culture. In other words, every curriculum is influenced by its national context. The creators of the geography curriculum will find lots of topics on how to realize the teaching designed to promote learning. Chapter will be divided into three main subchapter devoted to the education of geography in the Czech Republic, Slovakia and Poland. Each of these subchapters can provide an understanding of the general education system in these countries, current issues, developments, problems, changes, and trends in teaching geography. At the same time, attention will be paid to the strengths and weaknesses of the current geography education. Final summary will be targeted on the comparison of selected teaching processes and approaches in a broader international especially Central European context.

1. Stručný nástin vývoje geografického kurikula

V českém školství se datuje zavedení vyučovacího předmětu zeměpis od roku 1809, a to nejdříve na gymnáziích a živnostensko-obchodních školách. Roku 1869 byl vydáním základního říšského školského zákona (reforma Exner-Bonitzova) zaveden zeměpis do všech ročníků obecných a měšťanských škol. Postupně byl zeměpis vyučován také na většině středních škol (Knecht, Hofmann 2011). Vyučování zeměpisu v těchto počátcích a pojetí kurikula je většinou označováno jako statické. Školní geografie obsahovala přehledy a seznamy zemí, hor, řek, měst, významných míst a bitev (Janka 1970, s. 32). Postupně se začínali objevovat první kritikové tohoto pojetí, kteří poukazovali na nízkou vzdělávací hodnotu takto pojaté výuky. Tak začalo i období vzniku metodiky a později didaktiky geografie. Účelem této publikace však není podrobný historický vývoj výuky zeměpisu v Česku. Uvedená data o zavedení výuky zeměpisu dokumentují, že geografické vzdělávání prošlo dlouhým historickým vývojem, který se dá rozdělit do několika období.

Za jedno z nejprogresivnějších období lze považovat léta od vzniku samostatného Československa až do začátku 2. světové války. Toto období přineslo vzestup zeměpisného vzdělávání. Na formování školy měly velký vliv myšlenky reformní pedagogiky, byl potlačován formalismus ve vzdělávání, zvyšovala se individualita žáka, samostatná práce a v oblasti geografie to bylo i praktické vyučování v terénu apod. Od 2. světové války prošel celý vzdělávací systém v Česku ještě mnoha reformami, které byly po mnoho let ovládány ideologií tehdejšího systému. Celé školství se však vyznačovalo jedním společným rysem, kterým byla tzv. „Jednotná školská soustava“. To znamenalo, že se vyučovalo podle jednotných učebních osnov. Až do 90. let minulého století neexistovalo plnohodnotné alternativní školství ani alternativní učební materiály.

Hofmann a kol. (2014) uvádí, že při pohledu do historie výuky zeměpisu na školách v Česku zjistíme, že se tvorba jejího obsahu už více než 80 let nezměnila. Ve třicátých letech 20. století byly na území České republiky uvedeny v život nové učební osnovy, na kterých se pracovalo intenzivně od poloviny 20. let minulého století. Obsahově byly tyto osnovy postaveny na tzv. „regionálním principu“, kdy se vycházelo z poznání místa bydliště, rodného kraje a republiky, kde byly prezentovány poznatky z fyzického zeměpisu a dopady postavení Země ve vesmíru. Přes poznávání Evropy se učivo vracelo zpět do ČR, kde bylo hodnoceno její postavení v rámci

širšího společenství a závěr patřil světu a astronomii. V tomto období také pracoval Pedagogický odbor Ústředního spolku jednot učitelských, který tyto osnovy rozpracoval do podoby podrobných rozvrhů, se zvláštním zřetelem k mezipředmětovým vazbám. Je zajímavé, jak se tabulky, věnované podrobným rozvrhům, podobají „dnešním snahám“ o tvorbu Školních vzdělávacích programů.

Přesto, že se v průběhu dalších let více méně periodicky školská koncepce reformovala, schéma výuky zeměpisu zůstávalo pořád stejné, pomineme-li ideologické zabarvení celé školské soustavy v 50. až 80. letech minulého století. Tato doba měla především neblahý vliv na některé geografické disciplíny, a to především na politickou a regionální geografii. Tradičně zůstala v geografii silná pozice fyzické geografie, na kterou jednostranný ideologický pohled neměl takový vliv, jako na její socioekonomickou část. Toto zařazení zeměpisu se promítá i do současné doby, kdy je geografie stále zařazována ve školských dokumentech k přírodním vědám (Hofmann 2014).

Jak bylo uvedeno výše, rozpad jednotné školské soustavy nastal v 90. letech minulého století. Tato začínající pluralita ve vzdělávacím systému souvisela s celkovým uvolněním ve společnosti a přinesla kromě alternativních učebních programů a vzdělávacích materiálů i řadu problémů a nevyřešených otázek. Tím začalo i hledání optimálního systému výuky zeměpisu na českých školách, které naposledy vyvrcholilo v rámci diskuze přípravy kurikulární reformy, která začala na přelomu tisíciletí. Výsledkem této diskuze byla reforma, která měla za cíl implementovat do výuky inovativní přístupy, metody a formy, které by aktivizovaly žáky v procesu učení a připravily je na využití poznatků získaných ve škole v praktickém životě a formovaly jejich osobní postoje a názory. A significant feature of the 'new' education strategy is the concept of life-long learning, which was supported by the introduction of key competencies. Key competencies should be developed as a set of pupils' knowledge and abilities important for personal development of an individual's role in society (Rychen and Salganik 2001). I zde bylo poukazováno na nevyhovující encyklopedické pojetí zeměpisu založené na složkových přístupech.

2. Geografie a systém školství v České republice

Během posledních deseti let došlo v českém školství k velkým změnám, které dále probíhají a celý školský systém se dále vyvíjí. Podle Ústavy České republiky mají všichni její občané rovné právo na vzdělání. Systém vzdělávání v České republice pramení ze školského zákona, který od roku 2004 stanovuje víceúrovňový systém vzdělávacích programů, které jsou vytvářeny na státní a školské úrovni.

Hlavním dokumentem, který definuje zásady kurikulární politiky, je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha. Jedná se o systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (Bílá kniha, 2001). V Národním programu vzdělávání jsou rozpracovány cíle vzdělávání stanovené školským zákonem č. 561/2004 Sb., který vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů (RVP, 2005). Státní úroveň je dále tvořena Rámcovými vzdělávacími programy (dále jen RVP), které vytvářel Výzkumný ústav pedagogický a schvaluje je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Výzkumný ústav pedagogický byl však zrušen a jeho povinnosti plní v současné době NUV – Národní ústav pro vzdělávání. RVP jsou vytvářeny pro jednotlivé obory vzdělání a vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání.

A two-level system of curriculum documents in which the state level and the school level were distinguished was introduced. While the state-level curriculum was represented by the Framework Education Programmes (FEPs), the school-level curriculum was formulated in the School Education Programmes (SEPs). The implementation of the state curriculum at school level is represented by the development of School Educational Programmes (SEPs). In general SEPs stand for educational autonomy of schools as well as teachers' professional responsibility for the outcomes of the educational process. The point of SEP lies in motivating teachers to elaborate on their own ideas regarding education in the schools they teach at (RVP, 2005). Došlo tak k uvolnění značně centralizovaného a direktivního systému základního a středního školství na nižší úrovně řízení jako jsou kraje, obce a jednotlivé školy a výrazně tak vzrostly pravomoci a povinnosti ředitelů škol.

Výchovně-vzdělávací proces se uskutečňuje ve školských zařízeních, které podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání řadíme do následujících stupňů:

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED 1997

- 0 – preprimární vzdělávání (MŠ)
- 1 – primární vzdělávání (1. stupeň ZŠ)
- 2 – nižší sekundární vzdělávání (6. – 9. tř.)
- 3 – vyšší sekundární vzdělávání (10. – 13. tř. SŠ)
- 4 – nástavbové školy
- 5 – vyšší odborné školy, bakalářský a magisterský st. VŠ
- 6 – doktorské studijní programy

Níže je uvedena charakteristika jednotlivých stupňů vzdělání podle Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílá kniha, 2001) a Rámcového vzdělávacího programu (RVP, 2005), kde je obsaženo geografické vzdělávání. Celý systém je pak obsažen ve schématu na obrázku č. 1.

2.1 Základní vzdělávání

Základní neboli primární vzdělávání je poskytováno na základních školách po dobu 9 let povinné školní docházky, která byla zavedena v roce 1774. Jedná se o jedinou vzdělávací etapu, které se účastní každé dítě v České republice. Pokud vezmeme v úvahu výuku zeměpisu, u mnoha dětí je to jediná možnost, kde se s ní setkají. Žáci se všemi úrovněmi schopností a ze všech vrstev obyvatelstva zde získávají jedinečné zkušenosti ze sociálních vztahů. Vrstevníci ve třídách se tak v přirozeně heterogenním kolektivu vzájemně ovlivňují a budují v sobě nenahraditelný sociální kapitál, který slouží jako předpoklad pro budoucí život.

RVP pro základní vzdělávání vymezuje vzdělávací obsah, který je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Každou oblast tvoří předměty, které jsou více spojeny mezipředmětovými vazbami. Tučně jsou zvýrazněné oblasti, ve kterých je zastoupena geografie. Tučně a kurzívou je označena oblast, kam má geografie výrazný přesah.

Vzdělávací oblasti v RVP pro základní vzdělávání:

1. Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
2. Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
3. Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
4. **Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)**

5. **Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)**
6. **Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)**
7. Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
8. Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
9. Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Povinnou součástí RVP jsou také průřezová témata, jejichž cílem je naplnění a upevnění mezipředmětových vazeb.

Průřezová témata:

- **environmentální výchova,**
- mediální výchova,
- **multikulturní výchova,**
- výchova demokratického občana,
- **výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,**
- osobnostní a sociální výchova a výchova k sociálním dovednostem.

RVP pro základní vzdělávání je sestaven tak, aby žáci dosáhli tzv. klíčových kompetencí neboli souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro jejich osobní rozvoj a uplatnění (RVP pro základní vzdělávání, 2005).

Klíčové kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a interpersonální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Základní vzdělávání se rozděluje na 1. a 2. stupeň. První stupeň trvá pět let (1. – 5. třída), žáci ho navštěvují na základních školách. Jedná se o období, kdy jsou žáci pozvolna připravováni na systematické povinné vzdělávání. Je označováno jako jedno z nejobtížnějších období, s nímž se člověk musí vyrovnat, protože přináší velké časové a režimové změny. Na 1. stupni je dbáno na komplexní poznání individuálních potřeb a možností každého žáka. Cílem je, aby byly u žáků vytvořeny předpoklady pro celoživotní učení.

Na první stupeň přímo navazuje druhý stupeň, který ukončuje povinnou školní docházku, je čtyřletý (6. – 9. třída) a může být absolvován na ZŠ, gymnáziu nebo konzervatoři. Nejčastěji se výuka uskutečňuje v denní formě studia. Žák (rodič, zákonný zástupce) si také může zažádat o individuální plán, který umožňuje vzdělávání bez každodenní návštěvy školy. Období studia na druhém stupni je označováno za náročné, protože žáci prochází výraznými hormonálními, tělesnými, psychickými a osobnostními změnami. Jmenované změny označujeme pojmem puberta. Během ní se začínají objevovat individuální rozdíly mezi žáky, kteří si vytvářejí vlastní názory, zažívají nové pocity a často odmítají ověřené pravdy. Cílem druhého stupně je poskytnout žákům co nejlepší základ všeobecného vzdělání.

Základnímu vzdělání může předcházet předškolní vzdělání, které není zatím v České republice povinné. Je uskutečňováno v mateřských školách, které navštěvují zpravidla děti od 3 do 6 let. Právě předškolní vzdělávání má pozitivní vliv na vývoj dítěte, podporuje jeho osobnostní rozvoj, připravuje ho na další vzdělávání a doplňuje výchovné působení rodiny. Vzhledem k jeho významu je cílem českého předškolního vzdělávání zlepšovat jeho kvalitu a dostupnost. V současné době se o povinném předškolním vzdělávání intenzivně jedná.

2.1.1 Ukotvení geografie v RVP pro základní vzdělávání

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je rozděleno geografické vzdělávání na dvě vzdělávací oblasti. Pro první stupeň se jedná o oblast „Člověk a jeho svět“ a pro druhý stupeň je to oblast „Člověk a příroda“.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Svým široce pojatým syntetickým (integrovaným) obsahem spoluutváří povinné základní vzdělávání na 1. stupni. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je členěn do pěti tematických okruhů (*příčemž základ geografických znalostí, dovedností a postojů je obsahem prvního tematického okruhu*):

1. **Místo, kde žijeme.**
2. Lidé kolem nás.
3. Lidé a čas.
4. Rozmanitost přírody.
5. Člověk a jeho zdraví.

Pro druhý stupeň základní školy se jedná o vzdělávací oblast „Člověk a příroda“, která zahrnuje okruh problémů spojených se zkoumáním přírody. Poskytuje žákům prostředky a metody pro hlubší porozumění přírodním faktům a jejich zákonitostem. Dává jim tím i potřebný základ pro lepší pochopení a využívání současných technologií a pomáhá jim lépe se orientovat v běžném životě.

Vzdělávací obory vzdělávací oblasti Člověk a příroda, jimiž jsou Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis, svým činnostním a badatelským charakterem výuky umožňují žákům hlouběji porozumět zákonitostem přírodních procesů, a tím si uvědomovat i užitečnost přírodovědných poznatků a jejich aplikací v praktickém životě. Zvláště významné je, že při studiu přírody specifickými poznávacími metodami si žáci osvojují i důležité dovednosti.

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- zkoumání přírodních faktů a jejich souvislostí s využitím různých empirických metod poznávání (pozorování, měření, experiment) i různých metod racionálního uvažování,
- potřebě klást si otázky o průběhu a příčinách různých přírodních procesů, které mají vliv i na ochranu zdraví, životů, životního prostředí a majetku, správně tyto otázky formulovat a hledat na ně adekvátní odpovědi,
- způsobu myšlení, které vyžaduje ověřování vyslovovaných domněnek o přírodních faktech více nezávislými způsoby,
- posuzování důležitosti, spolehlivosti a správnosti získaných přírodovědných dat pro potvrzení nebo vyvrácení vyslovovaných hypotéz či závěrů,
- zapojování do aktivit směřujících k šetrnému chování k přírodním systémům, ke svému zdraví i zdraví ostatních lidí,
- porozumění souvislostem mezi činnostmi lidí a stavem přírodního a životního prostředí,

- uvažování a jednání, která preferují, co nejefektivnější využívání zdrojů energie v praxi, včetně co nejširšího využívání jejích obnovitelných zdrojů, zejména pak slunečního záření, větru, vody a biomasy,
- utváření dovedností vhodně se chovat při kontaktu s objekty či situacemi potenciálně či aktuálně ohrožujícími životy, zdraví, majetek nebo životní prostředí lidí.

Samotný předmět zeměpis je členěný na druhém stupni základní školy do sedmi tematických okruhů:

1. Geografické zdroje dat, kartografie a topografie.
2. Přírodní obraz Země.
3. Regiony světa.
4. Společenské a hospodářské prostředí.
5. Životní prostředí.
6. Česká republika.
7. Terénní geografická výuka, praxe a aplikace.

Samotné tematické okruhy obsahují tzv. očekávané výstupy a souhrn učiva, které vede k jejich osvojení. Takto zpracované tematické okruhy tak tvoří základní rámec vzdělávání na prvním a druhém stupni základní školy, kterého mají žáci po absolvování školní docházky dosáhnout. V jistém smyslu tak mají očekávané výstupy formu zamýšleného standardu (viz dále).

2.2 Střední vzdělávání

Pro český vzdělávací systém je typické vysoké procento populace s ukončeným středním vzděláním. Střední školu mohou navštěvovat žáci, kteří absolvovali povinnou školní docházku a úspěšně složili přijímací zkoušku na vybranou školu. Po absolvování vzdělávacího programu dosáhnou žáci středního vzdělání s výučním listem nebo středního vzdělání s maturitou. Těchto stupňů vzdělání dosáhnou žáci na gymnáziích, středních odborných učilištích, středních odborných školách, na nástavbovém studiu nebo na konzervatořích.

Gymnázium poskytuje úplné všeobecné střední vzdělání. Cílem je připravit studenty na výkon náročnějších kvalifikovaných povolání, nebo ke studiu na terciální úrovni. Je ukončeno maturitní zkouškou a dokladem je vysvědčení o maturitní zkoušce. Studium může být buď čtyřleté, pro absolventy devátého ročníku ZŠ, nebo také šestileté a osmileté. Podobně jako gymnázia fungují střední odborné školy. Studium na nich je čtyřleté a je zakončeno maturitní zkouškou. Tyto školy jsou zaměřeny na výkon odborných činností, ale zároveň připravují studenty na vysokou školu. Střední odborné učiliště nabízí studium oborů, jejichž cílem je připravit studenty k výkonu kvalifikovaných činností, kde převládá manuální práce. Ukončuje se závěrečnou zkouškou po dvou až třech letech studia a dokladem je vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list. Pokud se studenti s výučním listem rozhodnou vykonat také maturitní zkoušku, mohou realizovat tzv. nástavbové studium s délkou dvou let. Dále může být střední vzdělání uskutečněno na konzervatoři. Jedná se specifický druh vzdělávání, který připravuje studenty pro výkon náročných uměleckých nebo pedagogických činností v oblasti hudby, tance, zpěvu a dramatického umění. Trvá šest až osm let a je zakončeno maturitou nebo absolutoriem.

2.2.1 Ukotvení geografie v RVP pro střední vzdělávání

Geografické vzdělávání je nejkompexněji zastoupeno na gymnáziích (následující odstavec se tedy bude věnovat pouze gymnáziím) a mělo by mít přímou návaznost na geografické vzdělávání, kterým žáci procházejí v základním vzdělávání. Vzdělávací oblasti v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP GV) jsou stejné jako u základního vzdělávání a liší se uvedeným pořadím a některými formulacemi. To stejné platí u průřezových témat a klíčových kompetencí, kdy kompetence pracovní je nahrazena kompetencí k podnikavosti. Tento soulad by měl zaručovat přímé návaznosti na nižší vzdělávací stupně.

2.3 Vyšší odborné vzdělávání

Jedná se o vzdělávání, které prohlubuje znalosti a dovednosti získané ve středním vzdělávání a poskytuje přípravu pro výkon náročných povolání, která nevyžadují vysokoškolský diplom. Aby byli studenti přijati na vyšší odbornou školu, musí doložit maturitní vysvědčení a úspěšně složit přijímací zkoušku. Studium trvá tři roky a zahrnuje také odbornou praxi a je ukončeno absolutoriem. Absolventi získají titul DiS. (diplomovaný specialista). Geografické vzdělávání je zde zastoupeno pouze, pokud má přímou návaznost na studovaný obor a týká se to pouze jednotlivých geografických disciplín. Jde např. o Geografii cestovního ruchu. V současné době se jedná spíše o okrajový způsob vzdělávání. Řada vyšších odborných škol se transformovala na vysoké školy, avšak pouze s bakalářským stupněm vzdělání.

2.4 Vysokoškolské vzdělávání

Vysokoškolské vzdělání má v České republice dlouhou tradici. První univerzita na našem území – Univerzita Karlova byla založena již v roce 1348 jako nejstarší univerzita ve střední Evropě. Studium na vysoké škole je dvoustupňové, je rozlišován bakalářský a navazující magisterský studijní program. Bakalářský studijní program trvá tři nebo čtyři roky a student do něj může nastoupit po složení maturitní zkoušky a úspěšného absolvování přijímacího řízení. Program se zaměřuje na přípravu k výkonu povolání a také ke studiu v navazujícím magisterském programu. Studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba bakalářské práce a absolvent získá titul Bc. Navazující magisterský studijní program trvá jeden až tři roky a může existovat také jako samostatný studijní program, v tom případě může být čtyř až šestiletý. Studium je zaměřeno na prohloubení teoretických znalostí a jejich aplikaci do praxe. Je zakončeno státní závěrečnou zkouškou a obhajobou diplomové práce. Absolvent obdrží jeden z akademických titulů, např. Mgr., Ing., MgA., atd. Absolventi magisterského programu mohou dále studovat doktorský studijní program. Celý systém představuje následující schéma na obrázku č. 2. Na vysokých školách v Česku se studuje „odborná“ geografie a její jednotlivé obory a učitelská geografie.

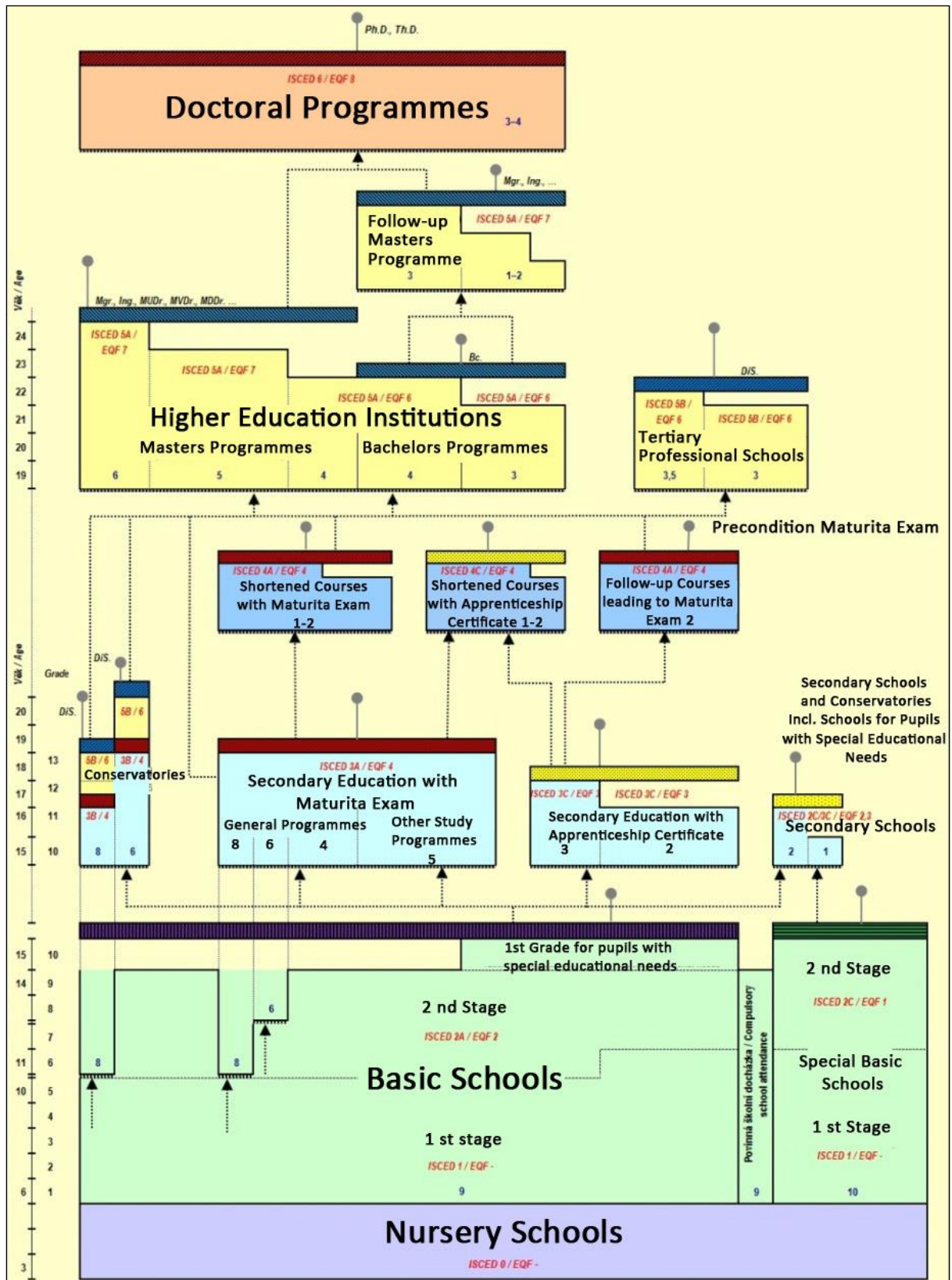


Fig. 2. The educational system of The Czech Republic (retrieved from <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=World+TVET+Database&ct=CZE>)

3. Vybrané problémy současného kurikula

V případě „jednotných učebních osnov“ byl kladený důraz na obsahovou stránku vzdělávání. Učivo pak bylo rozděleno na základní (někdy „kmenové“) a doplňující. Základ pro výuku ve škole tvořily učebnice, které byly největším zdrojem informací pro vlastní výuku. V případě poslední reformy je kladený důraz na rozvoj myšlení a především na rozvoj kompetencí. Rozvoj nových komunikačních technologií a s tím související množství dostupných informací donutil ke školským reformám i řadu dalších vyspělých zemí. Funkci toho, co by měli žáci a student umět v pluraritním systému školství, začaly plnit vzdělávací standardy. Problém vzdělávacích standardů nejen z geografického vzdělávání je našim prvním zastavením.

3.1 Tvorba standardů geografického vzdělávání v České republice

V případě České republiky je tvorba standardů geografického vzdělávání pojímána poněkud kontroverzně, a to hned v několika ohledech:

1. Přesto, že Česká republika disponovala Standardem základního vzdělávání od roku 1995, nejednalo se o standard, který by vyhovoval nové kurikulární reformě odstartované na přelomu tisíciletí. Formulace tohoto standardu korespondovala s obsahem učebních osnov pro základní školu.
2. Ke tvorbě nových standardů se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR odhodlalo až na přelomu roku 2010/11. Tým, který standardy připravoval v oblasti geografického vzdělávání, vznikl téměř „náhodným výběrem“. Do tvorby standardů nebyla zahrnuta širší odborná veřejnost, např. z řad členů České geografické společnosti.
3. Čas k vypracování standardů geografického vzdělávání byl kratší než půl roku, zatímco v zahraničí je to dlouhodobý proces trvající několik let.
4. Po odevzdání těchto standardů byla za dalšího půl roku vytvořena nová skupina, která standardy předkládala znovu a opět v časovém presu. Konečnou podobu získaly až ve třetí zpracované verzi.
5. Standardy vznikají izolovaně jen pro 2. stupeň ZŠ, jejich výsledky či ilustrativní úlohy nejsou ověřovány, a pokud ano pak jen nahodile.
6. Chybí odborný komentář k jednotlivým oblastem geografického vzdělávání.

This situation is highly typical of educational policy making in Czech Republic (and probably of former communist countries in general), where the educational system is hindered by low levels of expertise among teachers, principals and policy-makers (Straková and Simonová 2013).

Aktuálně funkci standardu České republiky tvoří „Rámcový vzdělávací program“ (2004, 2013). Základem pro další rozpracování standardů a tvorbu zeměpisného kurikula je sedm tematických okruhů (viz předchozí kapitola), které ve své podstatě kopírují historii výuky geografie v ČR, opět viz výše. V Rámcových vzdělávacích programech najdeme očekávané výstupy a učivo.

Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci *3. ročníku* (1. období) jako **orientační** (nezávazné) a na konci *5. ročníku* (2. období) a *9. ročníku* jako **závazné**. (RVP ZV, 2004, str. 10.)

Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako *prostředek k dosažení očekávaných výstupů*. Pro svoji informativní a formativní funkci tvoří nezbytnou součást vzdělávacího obsahu. Učivo vymezené v RVP ZV je

doporučeno školám k distribuci a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Na úrovni ŠVP se učivo stává závazné. (RVP ZV, 2004, str. 10).

Za nejdůležitější formulaci považujeme skutečnost, že by se ve výuce na školách mělo stát **učivo a jeho výběr** pouze **prostředkem** k objasnění různých zákonitostí života z oblasti geografického vzdělávání, tak aby byly naplněny **očekávané výstupy** a následně cíle vyšší úrovně, jako jsou **kompetence** apod. To by mělo také vést k určité svobodě a tvořivosti učitelů.

Očekávané výstupy tak tvoří v RVP pomyslný „cílový standard“. Přesto, že je v definici očekávaných výstupů uvedeno, že jsou ověřitelné, domníváme se, že jen s velkými potížemi. Jejich formulace je velmi obecná a komplexní a jen těžko se k nim přiřazují učební úlohy (viz příklad v tab. č. 1). Proto byly v roce 2010 jednotlivé očekávané výstupy opatřeny kódy a jejich rozpracování proběhlo do podoby tzv. indikátorů, viz podkapitola 3.2.

Tab. č. 1 Očekávané výstupy pro tematický okruh geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie

<i>GEOGRAFICKÉ INFORMACE, ZDROJE DAT, KARTOGRAFIE A TOPOGRAFIE</i>
Očekávané výstupy
žák
➤ <i>organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů</i>
➤ <i>používá s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii</i>
➤ <i>přiměřeně hodnotí geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává hranice (bariéry) mezi podstatnými prostorovými složkami v krajině</i>
➤ <i>vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu</i>

Už jsme se na začátku podkapitoly 2.1.1, že standardy geografického vzdělávání vznikají v Česku izolovaně pro jednotlivé stupně škol. Pokud srovnáme rámcový vzdělávací program pro 1. stupeň ZŠ, pro 2. stupeň ZŠ a pro gymnázia, pak se dočkáme i odlišností ve formulaci a počtu tematických okruhů. Viz tab. č. 2.

Tab. č. 2 Srovnání tematických okruhů v RVP pro 1. stupeň ZŠ, pro 2. stupeň ZŠ a pro gymnázia

<i>Tem. okruhy pro 1. stupeň ZŠ</i>	<i>Tem. okruhy pro 2. stupeň ZŠ</i>	<i>Tem. okruhy pro gymnázia</i>
<i>Místo, kde žijeme</i>	<i>Geografické zdroje dat, kartografie a topografie</i>	<i>Geografické informace a terénní vyučování</i>
<i>Lidé kolem nás</i>	<i>Přírodní obraz Země</i>	<i>Přírodní prostředí</i>
<i>Lidé a čas</i>	<i>Společenské a hospodářské prostředí</i>	<i>Sociální prostředí</i>

<i>Rozmanitost přírody</i>	<i>Regiony světa</i>	<i>Regiony</i>
<i>Člověk a jeho zdraví</i>	<i>Česká republika</i>	
	<i>Životní prostředí</i>	<i>Životní prostředí</i>
	<i>Terénní geografická výuka, praxe a aplikace</i>	<i>Geografické informace a terénní vyučování</i>

Na základě porovnání sloupců v tabulce č. 2 lze stručně konstatovat, že se veškerá komplexnost zpracování RVP pro různé stupně škol vytrácí, protože tematické okruhy na sebe nenavazují. Očekávané výstupy k tematickému celku Česká republika v RVP pro gymnázia zdánlivě chybí, protože jsou obsaženy v celku „*Regiony*“. Návaznosti z celku kartografie a topografie, které jsou obsaženy v RVP ZV v prvním okruhu, jsou skryté v RVP pro gymnázia v okruhu s geografickými informacemi a terénním vyučováním. Hodnocení samotné posloupnosti v prohlubování jednotlivých tematických celků v obou dokumentech je na samostatnou komparaci a **vhodnější je srovnávat očekávané výstupy než samotné okruhy**. Viz tab. č. 3.

Na první pohled se tyto skutečnosti mohou jevit jako nepodstatné, ale opak je pravdou. Když si tvorbu těchto dokumentů porovnáme v prostředí geografického vzdělávání NGS USA (National Geography Standards; viz podkap. 3. 3), zjistíme, že se jen těžko dá očekávat **koncepční rozvíjení geografických znalostí, dovedností a postojů, které na sebe budou ve školství v ČR logicky navazovat**. Pro tvorbu očekávaných výstupů a následného rozpracování můžeme z výše uvedených důvodů tento způsob koncipování geografického kurikula označit za problematický.

Tab. č. 3 Srovnání očekávaných výstupů u okruhu, který se týká fyzické geografie

1. ST. ZŠ – MÍSTO, KDE ŽIJEME	2. ST. ZŠ – PŘÍRODNÍ OBRAZ ZEMĚ	GYM. – PŘÍRODNÍ PROSTŘEDÍ
Očekávané výstupy, žák:	Očekávané výstupy, žák:	Očekávané výstupy, žák:
<i>-rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty a rozmanitost (1. obd.)</i>	<i>-zhodnotí postavení Země ve vesmíru a srovnává podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy</i>	<i>-porovná postavení Země ve vesmíru a podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy</i>
<i>-vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přír., hist., politického, správního a vlastnického (2.obd.)</i>	<i>-porovná působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost</i>	<i>-porovná na příkladech mechanismy působení endogenních (včetně deskové tektoniky) a exogenních procesů a jejich vliv na utváření zemského povrchu a na život lidí</i>
-	<i>-prokáže na konkrétních příkladech tvar</i>	<i>-objasní mechanismy globální cirkulace atmosféry</i>

	<i>planety Země, zhodnotí důsledky pohybů Země na život lidí a organismů</i>	<i>a její důsledky pro vytváření klimatických pásů</i>
-	<i>-rozdělává a porovnává složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává, pojmenuje a klasifikuje tvary zemského povrchu</i>	<i>-rozliší složky a prvky fyzickogeograf. sféry a rozpozná vztahy mezi nimi</i>
-	-	<i>-objasní velký a malý oběh vody a rozliší jednotlivé složky hydrosféry a jejich funkci v krajině</i>
-	-	<i>-hodnotí vodstvo a půdní obal Země jako základ života a zdroje rozvoje společnosti</i>
-	-	<i>-rozliší hlavní biomy světa</i>

Jak již bylo uvedeno v předchozím textu, formulace očekávaných výstupů je příliš obecná a někdy si pod nimi lze jen těžko představit, co přesněji má být rozvíjeno a čeho má být v jejich smyslu dosaženo. Proto byly v letech 2010–2013 učiněny pokusy o jejich rozpracování do podoby tzv. „indikátorů“.

Skupina autorů při koncipování první verze rozpracovaných standardů se snažila v **časovém presu** o zakomponování všech svých zkušeností do tohoto procesu. Začala systematicky s diskusí nad formulací samotných očekávaných výstupů, které si nejprve vyjasnila a poté upravila podle revidované Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů. Tento krok nebyl v konečné verzi akceptován a formulace očekávaných výstupů zůstala stejná, jak byla navržena v původním návrhu RVP. Autoři se rovněž pokusili okruhy uvést základními tezemi, aby objasnili, jak dále při tvorbě indikátorů postupovali. Po uvedení návrhu těchto indikátorů už pracovní skupina nepracovala ve stejném složení a kromě diskuze na webovém portále NÚV nedošlo ani k jejich ověřování.

Moreover, the Czech Republic, with no national assessment (neither high-stakes nor low-stakes) of learning in primary and lower secondary schools, has become quite a unique case in Europe. Two attempts to introduce compulsory tests in the last grade of both primary and lower secondary schools (grade 5 and grade 9) were discontinued within the past ten years. The schools can use the tests developed and sold by several commercial providers. Since 2014, the national tests for system-level monitoring based of sample surveys shall be run every year (Dvořák, Urbánek & Starý, 2014).

3.3 Srovnání základních geografických okruhů standardů USA, ČR a SR

Z tabulky č. 4 je na první pohled patrné, že se liší už formulace základních okruhů, které se probírají v rámci geografického vzdělávání. To však primárně neznamená, že se diametrálně liší i obsahově. Např. absence regionální geografie USA nebo terénní výuky neznamená, že jim v dalším rozpracování není věnována pozornost. Regionální geografie USA je obsažena ve

všech okruzích. Sběr dat z různých zdrojů, tedy i prostřednictvím terénní výuky se děje rovněž průřezově na vhodných příkladech. Okruhy u standardů SR jsou nejvíce odlišné zejména pro jejich konkrétní podobu. Obsah fyzické geografie a socioekonomické geografie na Slovensku je například skrytý pod názvem okruhu – Cestujeme po Zemi. Zatímco formulace okruhů standardů USA a ČR dává možnosti uspořádat učivo v jednotlivých ročnících různě, okruhy u návrhu standardů SR jsou dané pro jednotlivé ročníky. Někdy to svádí k tomu, že o okruzích, které byly probrány, už učitelé dále neuvažují, i když je u tohoto pevného uspořádání respektován model spirálového uspořádání učiva, které je probíráno v jiných tématech ve vyšších ročnících.

Tab. č. 4 Základní tematické okruhy standardů geografického vzdělávání (2. stupeň ZŠ)

	USA	ČR	SR
1.	Svět v prostorových souvislostech	Geografické zdroje dat, kartografie a topografie	Planeta Země
2.	Místa a regiony	Přírodní obraz Země	Zobrazování Země
3.	Fyzickogeografické systémy	Regiony světa	Cestujeme po Zemi
4.	Humánní systémy	Společenské a hospodářské prostředí	Geografické exkurze a vycházky
5.	Životní prostředí a společnost	Životní prostředí	Austrálie a Oceánie
6.	Aplikační rovina geografie	Česká republika	Polární oblasti
7.	-	Terénní geografická výuka, praxe a aplikace	Amerika – Nový svět
8.	-	-	Afrika, Asie
9.	-	-	Evropa
10.	-	-	Slovensko

V tabulce č. 5 jsou rozvedené tematické celky NGS USA do podoby celkem 18 standardů.

Tab. č. 5: Tematické celky NGS USA

St. č.	GEOGRAFICKY VZDĚLANÝ ČLOVĚK SI OSVOJÍ:
	Svět v prostorových souvislostech
1	- Jak používat mapy a další geografická znázornění, pomůcky, techniky, geoprostorové technologie prostorové myšlení, aby mohl získat, zpracovat a předat informace o světě z prostorové perspektivy.
2	- Jak využívat mentální mapy k uspořádání informací o lidech, místech a prostředí v prostorových souvislostech.

3	- Jak analyzovat prostorové uspořádání informací o lidech, místech a prostředí v prostorových souvislostech.
	Místa a regiony
4	- Fyzickogeografické a socioekonomické charakteristiky míst.
5	- Způsoby vytváření regionů k usnadnění interpretace složitosti světa.
6	- Jak kultura a zkušenosti lidí ovlivňují vnímání míst a regionů.
	Fyzickogeografické systémy
7	- Fyzickogeografické procesy, které formují struktury zemského povrchu.
8	- Charakteristiky a prostorové rozmístění ekosystémů a biomů na zemském povrchu.
	Humánní systémy
9	- Charakteristiky, rozmístění a migrace obyvatelstva na Zemi.
10	- Charakteristiky, rozmístění a pestrost (komplexnost) světové kulturní mozaiky.
11	- Struktury a sítě vzájemné ekonomické provázanosti světa.
12	- Procesy, struktury a funkce lidských sídel.
13	- Jak kooperace a konflikty mezi lidmi ovlivňují dělení zemského povrchu a kontrolu nad ním.
	Životní prostředí a společnost
14	- Jak aktivity lidí modifikují fyzickogeografické prostředí.
15	- Jak fyzickogeografické systémy ovlivňují socioekonomické systémy.
16	- Chápání změn, které jsou vázány na problematiku hodnocení významu, využívání a rozmístění a důležitosti přírodních zdrojů.
	Aplikační rovina geografie
17	- Jak využít geografii při interpretaci minulosti.
18	- Jak využít geografii k interpretaci současnosti a plánování budoucnosti.

Zpracováno podle Geography for Life, 2012 a A. Matoušek 1997

4. Závěrem

Na tomto místě už je velmi těžké srovnávat filosofii tvorby geografického kurikula v Česku, na Slovensku nebo v Polsku s tvorbou stejného kurikula v jiných zemích, v našem případě v USA. Účelem první kapitoly bylo stručné seznámení s tvorbou geografického kurikula v České republice a s některými problémy, které jsou s touto záležitostí spojeny. Velmi stručné srovnání nemá komplexní charakter, pouze ilustrativní. Jsme si plně vědomi skutečnosti, že se pojetí i obsahy geografického vzdělávání v jednotlivých zemích od sebe liší v kontextu vyplývajícího z geografického poznání, což může být dáno jeho vývojem, jazykem a kulturou. Jinými slovy, každé kurikulum je ovlivněno svým národním charakterem. To ovšem neznamená, že se musíme ve všem řídit jen poznáním na národní úrovni, zejména u zemí, jako je Česká republika, která nedisponuje širokou základnu odborníků na geografické vzdělávání či didaktiku geografie. Srovnáním kurikula s jiným pojetím se můžeme nechat v mnohém inspirovat. Inspirativní jsou pro nás rovněž výzvy Sekce geografického vzdělávání při IGU.

Seznam poučité literatury

Clammer, R. a kol. *Geography Today Book*. Díl 1.-3. Collins Educational, London 1987.

Heffron, S. G., Downs, R. M. (ed.) *Geography for Life: National Geography Standards. Second Edition*. National Council for Geographic Education. 1145 17TH Street, NW, Room 7620, Washington, D. C., 2012, ISBN 978-1-884136-41-2.

Knecht, P., Hofmann, E. *K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech*. Informace České geografické společnosti, 2013/2, roč. 32, Praha, Albertov 6., s. 13-25. ISSN 1213-1075.

Kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G*. VÚP v Praze 2007

ISBN 978-80-87000-11-3.

Kolektiv. *Upravený rámcový vzdělávací program*. MŠMT vydává Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy č.j. MSMT-2647/2013-210 ze dne 29. ledna 2013.

Kolektiv. *Standardy pro základní vzdělávání zeměpis (geografie)*. Pracovní verze z 31. 5. 2013 po zapracování připomínek recenzentů a dalších externích připomínek. Zpracováno dle upraveného RVP ZV s platností od 1. 1. 2013. 31s. Národní ústav pro vzdělávání. Vypracovala skupina pro přípravu standardů vzdělávacího oboru Zeměpis (Geografie).

Straková, J. and Simonová, J. (2013) *Assessment in the school systems of the Czech Republic*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(4), 470–490.

Dvořák, D., Urbánek, P., & Starý, K. (2014). High autonomy and low accountability: Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, 24(6), 919–940.

Rychen, D. S. and Salagnik, L. H. (2001) *Key competencies* (Göttingen: Hogrefe and Huber).

Hofmann, E. a kol. (2014) *Standardy geografického vzdělávání v Česku na Slovensku a v USA*. Materiály z projektu Educoland, Pdf MU, dostupné z: <http://educoland.muni.cz/geografie/novinky-z-oboru/>